

Tartu Ülikool
Sotsiaalteaduste valdkond
Haridusteaduste instituut
Õppekava: hariduskorraldus

Lilian Voog
KOOLIJUHTIDE ARUSAAMAD ÕPETAJA PROFESSIONAALSEST ARENGUST NING
SELLE TOETAMISE VÕIMALUSTEST ÕPPEASUTUSES
magistritöö

Juhendaja: dotsent Marvi Remmik

Tartu 2017

Resümee

Koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust ning selle toetamise võimalustest õppeasutuses

Eesti haridussüsteemi üheks eesmärgiks on saavutada õppijakeskse õppe rakendumine.

Õpetaja professionaalsus on haridussüsteemi üheks arengu aluseks ja tema professionaalse arengu toetamisel on üheks oluliseks teguriks koolijuhi tugi.

Uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust ja saada kirjeldused õppeasutuses läbiviidavatest tegevustest selle toetamisel. Magistritöö oli kvalitatiivne uurimistöö, mille empiirilises osas koguti andmeid kaheksalt koolijuhilt poolstruktureeritud intervjuudega. Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset induktiivset sisuanalüüsi. Uurimistöö tulemused näitasid, et koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust ühtivad varasemates uurimustes teemat käsitlenud autorite seisukohtadega. Koolijuhtide arvates on õpetaja professionaalne areng pidev protsess, mille käigus õpetaja täiendab oma teadmisi ja oskusi läbi koolituste ning koostöö teiste õpetajatega. Samas ei ole koolijuhid tähtsustanud õpetaja isiksusliku arengu olulist mõju õpetaja professionaalsele arengule. Koolijuhid näevad õpetaja professionaalset arengut rohkem eraldiseisvana ega seo seda koolisüsteemi üldiste arengutega.

Võtmesõnad: koolijuht, õpetaja professionaalne areng, koolis läbiviidavad tegevused, õppiv organisatsioon, kvalitatiivne uurimisviis

Abstract

School leaders' understanding of the professional development of a teacher and the possibilities of supporting it in an educational institution

One of the goals of the Estonian education system is to achieve the application of the student-centered study method. For the progress of the education system the professionalism of the teacher plays an integral role and in turn the support of the school leader is integral to the progress of the professional development of the teacher.

The goal of this research was to ascertain how school leaders view their teachers' professional progress and to obtain descriptions of methods they use to foster it. Qualitative methods were used in this Master's thesis where eight semi-structured interviews with school leaders were conducted in the empirical part. Qualitative inductive analysis was used to analyze the data. The results of the research show that opinions of school leaders on the subject of professional development of the teacher coincide with the opinion of authors who have covered the subject in previous studies. It is the opinion of school leaders that the professional development of the teacher is a continuous process where the teacher supplements his or her knowledge and skills through further training and cooperation with other teachers. However, school leaders have not found a correlation between the teachers' personal development and his or her professional development. School leaders see a teacher's professional development as separate and do not link it to the general developments in the school system.

Keywords: school leader, teacher's professional development, in-school activities, teaching organization, qualitative research

Sisukord

Resümee	2
Abstract	3
Sissejuhatus	5
1. Teoreetiline ülevaade	6
1.1. Õpetaja professionaalse arengu mõiste.....	6
1.2. Õpetaja professionaalset arengut mõjutavad tegurid	8
1.3. Koolijuht õpetaja professionaalse arengu toetajana	9
1.4. Õpetaja professionaalse arengu toetamise tegevused koolis	11
2. Uurimismetoodika	12
2.1. Uurimisviis	12
2.2. Valim	13
2.3. Andmete kogumine.....	13
2.4. Andmete analüüs	15
3. Tulemused	16
3.1. Koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust	16
3.2. Koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalset arengut mõjutavatest teguritest	20
3.3. Koolijuhtide kirjeldused koolis läbiviidavatest tegevustest õpetaja professionaalse arengu toetamiseks	24
4. Arutelu.....	28
4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus	31
Tänuõnad	33
Autorsuse kinnitus.....	33
Kasutatud kirjandus.....	34
Lisa 1. Intervjuu plaan.....	38
Lisa 2. Väljavõtte uurijapäevikust.....	40

Sissejuhatus

Õpetamine ja õpetaja töö muutuvad nii nagu iga teine valdkond meie ümber. Toetudes tänapäevastele vajadustele ja teadmistele pedagoogilisest psühholoogiast ning pedagoogikast, on Eestis põhi- ja gümnaasiumihariduse lähtealused ning muutusvajadused õpetamises kirja pandud riiklikesse õppekavadesse (Eisenschmidt, Reiska, & Oder, 2015). Eesmärgiks on seatud iga õppija individuaalset ja sotsiaalset arengut toetava, õpioskusi, loovust ja ettevõtlikkust arendava õpikäsituse rakendamine (Eesti elukestva õppe..., 2014). Tänapäevane õppimiskäsitus on õppijakeskne, samas rakendavad Eestis õpetajad õppijaid aktiveerivaid meetodeid harva (TALIS, 2013). Analoogne seisukoht on ära toodud ka dokumendis „Partnerluslepe Euroopa struktuuri- ja investeerimisfondide kasutamiseks 2014-2020“, kus on ühe probleemina nimetatud asjaolu, et Eesti õpetajad ei rakenda piisavalt erinevate õppijate eripäraga arvestavaid õppemeetodeid ja tugimeetmeid (Rahandusministeerium, 2014).

Ollakse seisukohal, et õpetaja professionaalsus on haridussüsteemi arengu üks olulisematest alustest, sest muutused haridussüsteemis saavad alguse õpetajast, kelle ülesandeks on teha muudatusi just õpetamises. Soovitud muudatuste tegemisel on tähtsal kohal kolleegide hoiakud, mis tuginevad suuresti organisatsioonikultuurile. Koolijuhi ülesandeks on luua õppiv organisatsioon, milles planeeritakse ning rakendatakse muutusi ning tegevuste tulemusi hinnatakse. Õppiv organisatsioon toetab omakorda õpetaja professionaalset arengut, mille üheks eesmärgiks on tõsta arusaamist õppimise ja õpetamise protsessidest (Eisenschmidt et al., 2015; Guskey, 2002; Hargraves & Fullan, 2012).

Õpetaja professionaalse arengu teemal on mujal maailmas läbi viidud erinevaid uurimusi ning uurijate ühised seisukohad on, et kehtiv haridussüsteem ei saa õpetajat muuta, vaid õpetaja professionaalse arengu eeltingimusteks on õpetajate vaheline koostöö ning koolijuhtide toetus. Samuti kinnitavad varasemad uurimused, et õpetaja professionaalset arengut toetavad kõige paremini need koolid, mida saab iseloomustada õppiva organisatsioonina (Moretti et al., 2012; Silva & Herdeiro, 2012).

Viimasel ajal on uurijad osutanud järjest suuremat tähelepanu õpetaja professionaalse arengu uurimisel just organisatsiooni tasandil (Bautista, Wong, & Gopinathan, 2015). Lähtudes eelnevast jäädakse uurimistöös organisatsiooni tasandile ning uuritakse, kuidas toimub õpetaja arengu toetamine koolis.

Eestis on viimase paari aasta jooksul uuritud näiteks seda, kuidas toetavad koolijuhid algajaid õpetajaid sotsiaalse töökeskkonnaga kohanemisel (Õun, 2015) ja mida algajad

Õpetajad arvavad koolijuhi toetusest (Remmik, Lepp, & Koni, 2015). Nimetatud uuringute autorid tõstavad esile küsimuse selle kohta, kui palju on koolijuhtidel teadlikkust sellest, millist toetust võib algaja õpetaja vajada ning kuidas talle seda kõige otstarbekamalt pakkuda. Viimastel aastatel Eestis läbi viidud uurimused selle kohta, kuidas koolijuhid saavad aru õpetaja professionaalselt arengust ja selle toetamisest, autorile teadaolevalt puuduvad. Valitud uurimisteema aktuaalsust kinnitab näiteks Eesti hariduse arengut suunavas alusdokumendis nähtuv, et soovitud õpikäsituseni aitab jõuda pädev ja motiveeritud koolijuht, kes toetab õpetajate professionaalset arengut (Eesti elukestva õppe..., 2014). Seega on uurimisprobleemiks, kuidas koolijuhid saavad aru õpetaja professionaalsest arengust ja selle toetamisest õppeasutuses. Uurimistöö eesmärgiks on välja selgitada koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust ja saada nende kirjeldused õppeasutuses läbiviidavatest tegevustest selle toetamisel.

Töös käsitletakse koolijuhina, analoogselt Remmik jt (2015) uurimusega, õppeasutuse juhti (koolijuhti, direktorit, kooli juhatajat), mõistes samas, et koolis võib juhtimine olla jagatud eri isikute vahel.

1. Teoreetiline ülevaade

1.1. Õpetaja professionaalse arengu mõiste

Õpetaja professionaalse arengu mõistet on seletatud erinevalt. Seega ühest, kokkulepitud ja ainuõiget mõistet autorile teadaolevalt õpetaja professionaalse arengu kohta määratletud ei ole. Selleks, et oleks võimalik uurimistöö kontekstis ühtlustada arusaamist Eesti ja teiste riikide õpetaja professionaalset arengut käsitlevate autorite arusaamadest, antakse järgnevalt ülevaade õpetaja professionaalse arengu olemuse kohta.

Eisenchmidt (2006) kirjeldab õpetaja professionaalset arengut kui terviksisüsteemi, kus kutsealaste teadmiste ja oskuste arengu kõrval on sama olulised tema enda isiksuslik areng, sotsialiseerumine organisatsioonis ning koostöö teiste õpetajatega. Ta jagab õpetaja professionaalse arengu esmaõppeks, kutseaastaks ja elukestvaks täiendusõppeks ning on seisukohal, et õpetaja professionaalsus väljendub kõige selgemalt tema õpilaste arengus ja õpitulemustes.

Õpetaja professionaalse arengu protsessi saab kirjeldada läbi Berliner (1988) arengumudeli, kus õpetaja kujunemises on määratletud viis arengutaset. Nendeks on noviitsi ehk uustulnuka tase (*novice level*), edasijõudnud algaja tase (*advanced beginner level*),

kompetentse õpetaja tase (*competent level*), vilunud õpetaja tase (*proficient level*) ja ekspertõpetaja tase (*expert level*). Uustulnuka tasemel õpib õpetaja aru saama ja rakendama lihtsaid õpetamisvõtteid. Edasijõudnud algaja tasemel hakkab õpetaja seostama praktilisi õpetamiskogemusi varem omandatud teooriaga. Kompetentse õpetaja tasemel on õpetaja võimeline eristama olulist ebaolulisest ja oskab teha teadlikke valikuid. Vilunud tasemel suudab õpetaja näha õppesituatsioone terviklikult ning ta oskab teatud probleeme ennetada. Selle arengumudeli järgi jääb viimasel ehk ekspertõpetaja tasemel õpetajal rohkem aega tegeleda just oluliste probleemidega, kuna ta suudab tänu oma kogemusele kiiremini vajalikke ja õigeid otsuseid vastu võtta.

Õpetaja professionaalne areng toimub kõikidel eelnevalt nimetatud õpetaja arengu tasemetel ning ei lõppe ka ekspertõpetaja tasemel, sest õpetaja professionaalseks arenguks peetakse pidevat protsessi, mille käigus arenevad õpetaja teadmised ja tööalased ning isiklikud oskused. Selle pideva protsessi käigus moodustub õpetaja professionaalne identiteet. Õpetaja professionaalse arengu tulemusel saavutab õpetaja järjest paremaid tulemusi ning sellest tulenevalt tunneb ta oma tegevusest ühe suuremat rahulolu (Avidov-Ungar, 2016; Berliner, 2001; Dede, Ketelhut, Whitehouse, Breit, & McCloskey, 2009; Finefter-Rosenbluh, 2016; Guskey, 2002; Kuijpers, Houtveen, & Wubbels, 2010; Niemi, 2015). Sarnane seisukoht professionaalse arengu kohta on TALIS (2006) raportis, kus on kirjeldatud, et õpetaja professionaalne areng hõlmab endas tegevusi, mis arendavad õpetaja individuaalseid oskusi ja teadmisi ning professionaalsust, ekspertiisivõimet ja teisi ametialaseid omadusi. Mitmed autoritest jätavad professionaalset arengut käsitledes nimetamata õpetaja isiksusliku arengu ning tõstavad esile just õpetamise kvaliteedi tõstmise (Berliner, 2001; Finefter-Rosenbluh, 2016; Guskey, 2002). Siiski võib leida autoreid, kes nimetavad õpetaja professionaalse arengu osana isiksuslike oskusi ja erinevate rollide kandmist. Siin on üheks näiteks Chung Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson ja Orphanos (2009), kes toovad oma uurimuses esile selle, kui oluline on õpetajaametis ettetulevate rollide väljakandmine ning professionaalsete oskuste kõrval just isiksuslike oskuste arendamine. Isiksuslik areng aitab õpetajal paremini teadvustada oma potentsiaali ning tänu selle on tal selgem arusaam oma professionaalse arengu võimalustest ja vajadustest. Autorid on ka seisukohal, et õpetajal peavad olema teatud isiklikud väärtushinnangud, mis võimaldavad tal eesmärgipäraselt tegutseda ja sotsiaalseid muutusi juhtida.

Eelneva võib kokku võtta tõdemusega, et õpetaja professionaalne areng on kompleksne süsteem, mille käigus areneb õpetaja kui isiksus nii erialases, kui ka isiklikus aspektis.

Õpetaja professionaalse arengu tulemuseks on suurem rahulolu oma tööga ja õpilaste paremad tulemused.

Sünteesides teaduskirjanduses kasutatavaid erinevaid õpetaja professionaalse arengu seletusi on uurimuses õpetaja professionaalset arengut mõistatud kui pidevat isiklike ja tööalaste teadmiste ning oskuste arengut, mille eesmärgiks on parandada oma töö tulemusi ja rahulolu.

Selleks, et õpetaja professionaalset arengut toetada, peab teadma, mis on selle protsessi mõjutajateks. Järgnevas alapeatükis tutvustatakse õpetaja professionaalset arengut mõjutavaid tegureid kooli, kui tema töökoha tasandil ning uurimistöö teemat silmas pidades keskendutakse peamiselt koolikeskkonna mõju ja toetavate tegevuste käsitlemisele.

1.2. Õpetaja professionaalset arengut mõjutavad tegurid

Õpetaja professionaalset arengut mõjutavad koolikeskkond, läbitud õpetajakoolitus, õpetaja elukäik, sh varasem personaalne õpikogemus ning õpetaja professionaalset arengut toetavate tegevuste rakendamine koolis, näiteks mentorlus (Eisenschmidt, 2006).

Ollakse seisukohal, et kõige tõhusamalt toetab õpetaja professionaalset arengut kool, mis toimib õppiva organisatsioonina. Sellises koolis toimuvad õpetajatevahelised arutelud ja töötatakse ühiste eesmärkide nimel. Antakse vastastikku tagasisidet ja läbi selle toetatakse õpetaja eneserefleksiooni (Eisenschmidt et al., 2015; Guskey, 2002; Hargraves & Fullan, 2012). Senge jt (2012) selgitavad, et õppivas organisatsioonis täiendavad töötajad pidevalt oma oskusi, arendatakse koosõppimist, ollakse avatud uuele mõtteviisile ning järgitakse ühist eesmärki. Õppivas organisatsioonis järgitakse viite distsipliini, nendeks on isiklik meisterlikkus, mõttemudelid, ühine visioon, meeskondlik õppimine ja süsteemne mõtlemine. Isiklik meisterlikkus on praktika, mille käigus arendatakse sidusalt oma personaalse visiooni kuvandit. Mõttemudelid on peegelduste ja uurimuste distsipliin, mis on fokuseeritud arendama teadlikkust nendest suhtumisest ja arusaamadest, mis on inimesel endal ja ka teda ümbritsevatel. Ühine visioon on distsipliin, mille fookus on suunatud ühistele huvidele. Meeskondlik õppimine on distsipliin grupi koostoimest. Grupis toimub dialoogi vahendusel parimate praktikate ja kogemuste vahetamine, nii muudavad grupis olevad inimesed oma kollektiivset mõtlemist, õpivad kuidas mobiliseerida oma energiad ja tegevusi saavutamaks ühiseid eesmärke. Süsteemse mõtlemise distsipliinis õpivad inimesed paremini aru saama laiematest omavahelistest seostest ja muutustest (Senge et al., 2012).

Professionaalseks arenguks peab õpetaja rakendama uusi õpetamismeetodeid ja kogema muutusi õpilaste õpitulemustes. Võib öelda, et õpetaja peab läbima terve muutuste tsükli

selleks, et toimuksid muutused tema hoiakutes ja arusaamades (Eisenschmidt, 2006; Guskey, 2002). Selles protsessis vajab õpetaja praktilisi näpunäiteid, samuti teavet uuest arengusuundadest (Saadoja, 2013). Nii kogenud kui ka algaja õpetaja professionaalses arengus on teooria ja praktika sidumine väga oluline. Lisaks eelnevale peavad algajad õpetajad õppima strateegiaid, kuidas siduda teooriat ja praktikat. Algajate õpetajate professionaalse arengu protsessis on väga oluliseks osaks kogenud õpetaja praktiline teadmine (Meijer, 2013).

Eelneva põhjal võib öelda, et õpetaja professionaalse arengu protsessi mõjutab suuresti see, kuidas toimub õpetajate vaheline koostöö ja kui palju õpetajat kaasatakse otsuste tegemisse. Sellest tulenevalt saab väita, et õpetaja professionaalset arengut mõjutab oluliselt koolikultuur, mille loojaks on koolijuht. Järgmises peatükis antakse ülevaade koolijuhist õpetaja professionaalse toetajana.

1.3. Koolijuht õpetaja professionaalse arengu toetajana

Tulenevalt põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest vastutab koolijuht õppe- ja kasvatustegevuse korralduse ning tulemuslikkuse eest. Seega on koolijuhi ülesandeks õppe- ja kasvatustegevuse kvaliteedi tõstmine ning kaasajastamine, mida saab teha läbi õpetajate professionaalse arengu toetamise (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010).

Õpetaja professionaalse arengu toetamiseks peab olema koolijuhil suutlikkus ja tahe välja selgitada, mis tasemel konkreetse õpetaja teadmised ja oskused on ning millised on tema veendumused ja uskumused (Avalos, 2011). Samuti peavad koolijuhid oskama vahet teha, millist kompetentsust eeldada algajalt õpetajalt ja millist kogenud õpetajalt ning kuidas toetada nende professionaalset arengut (Krull, 2001). Koolisisese kultuuri ja poliitika kujundajaks on koolijuht, kelle poolt väljatöötatud või heakskiidetud süsteemid nagu motivatsioonisüsteem või koolitussüsteem mõjutavad otseselt õpetajate arengut (Dall'Alba & Sandberg, 2006; Eisenschmidt et al., 2015; Hargraves & Fullan, 2012).

Haridusuuenduste üheks oluliseks aspektiks peetakse koolijuhi võimekust kavandada õpetajate koostööd, toetada nende professionaalset arengut ning kindlustada tulemuslike kogemuste levitamine (Hargraves & Fullan, 2012; Mikk, Kitsing, Must, Säälk, & Täht, 2012). Koolijuhi hoiakutest õpetaja professionaalse arengu toetamisel ja tema kompetentsusest sõltub kogu organisatsiooni toimimine õppiva organisatsioonina (Fullan 2006; Uibu, Kaseorg, & Kink, 2016).

TALIS (2013) uuring näitas, et Eestis on koolijuhil oma töös, võrreldes teiste uuringus osalenud riikidega, suhteliselt kõrge autonoomsus. Kuusk (2015) toob oma magistritöös välja, et uuringus osalenud koolijuhid kasutasid autonoomsust rohkem rahaliste vahendite ja kooli õppekava osas, kuid palju vähem õpetajate professionaalse arengu toetamises.

Remmik jt (2015) poolt läbiviidud uuringus osalenud algajad õpetajad kirjeldasid koolijuhti, kui kaugel seisvat visionääri, kes sekkub algaja õpetaja töösse peamiselt siis, kui tekib vajadus lahendada mõnd probleemi või on tegemist mõne koolisisest asjaajamist puudutava küsimusega. Õuna (2015) magistritööst selgus, et koolijuhid endal suurt rolli algaja õpetaja toetajana ei näe.

Uuringute tulemused näitavad, et õpetajate professionaalset arengut toetab enam paindlik koolikultuur, kus arvestatakse õpetajate arvamusi ning neid kaasatakse otsustusprotsessidesse. Koolijuhid peaksid välja töötama õpetajatele professionaalse arengu planeerimise süsteemi või programmi ning arengut toetama ja soosima õpetajate vahelist koostööd. Sama oluline on, et õpetajatel oleks hea ülevaade haridussüsteemist ning nad teaksid, milline on nende kooli visioon (Moretti et al., 2012; Silva & Herdeiro, 2012). Võib öelda, et koolijuht peaks eelneva elluviimiseks lähtuma õppiva organisatsiooni (Senge et al., 2012) põhimõtetest. Eelnevat arvesse võttes võib öelda, et õpetaja professionaalse arengu süsteemi kuuluvad organisatsiooni, kus konkreetne õpetaja töötab, kultuur ning tingimused, mis on õpetajale tema professionaalseks arenguks selles organisatsioonis loodud. Koolijuht kujundab organisatsioonikultuuri ja loob tingimused ning motivatsiooni õpetaja arenguks. Sellest tulenevalt on ka koolijuhi roll selle protsessi edukaks suunamiseks väga oluline. Nagu juba eespool öeldud on Eesti koolijuhil üsna suur otsustusvabadus kooli tegevuste kavandamisel ning sellest tulenevalt on õppeasutuse tegevused õpetaja professionaalse arengu toetamisel erinevad.

Toetudes eelnevale võib väita, et koolijuhi roll on õpetaja professionaalses arengus suur. Koolijuhi esmasteks ülesanneteks on luua sellised tingimused, et õpetajad ise sooviksid areneda nii professionaalselt kui ka isiksustena. Eelnevat arvesse võttes on töös oluline käsitleda õpetaja professionaalse arengu toetajana õppeasutuses läbiviidavaid tegevusi üldiselt. Seda põhjusel, et koolijuht ei ole alati ise otseselt õpetaja professionaalse arengu suunajaks, vaid toetab õpetaja professionaalset arengut läbi õppeasutuses läbiviidavate tegevuste.

1.4. Õpetaja professionaalse arengu toetamise tegevused koolis

Õppeasutuses läbiviidavaid tegevusi õpetaja professionaalse arengu toetamiseks on erinevaid ning autori teada puudub nendest lõplik nimekiri. Näiteks toimuvad koolis süsteemne ja pidev enesehindamine (Eisenschmidt et al., 2015), meeskonnakoolitused ja kooli või õpetaja vajadustele vastavad koolitused, seminarid, erinevad õpiüritused, täiendusõppe või koolitusplaani kasutamine, e-lahenduste kasutuselevõtmine, tundide vaatlus, arenguvestlus juhiga, mentori toetus (Seletuskiri, s.a.; Villegas-Reimers, 2002). Mentori toetus koolis võib olla formaalne või mitteformaalne. Formaalse mentorluse puhul toimub koostöö eelkõige koolis välja töötatud mentorprogrammi alusel, samas mitteformaalne mentorlus võib olla kujunenud kahe õpetaja koostöö käigus (Desimone et al., 2014). Sellisel puhul võib mentorlust nimetada kahe professionaali koostöösuhteks, mis on mõlema õpetaja jaoks arendav (Darling-Hammond, 2003).

Õpetajate professionaalse arengu toetamise tegevusteks võib eelnevatele näidetele lisada mitteformaalseid tegevusi näiteks nagu erialaseid vestlusi ja diskussioone õpetajate vahel. Sellistes vestlustes ja diskussioonides toimuvad dialoogid õpetajate vahel, mille käigus jagatakse kogemusi ja teadmisi, otsitakse lahendusi tekkinud olukordadele ja saadakse konstruktiivset tagasisidet oma tööle. Erialased vestlused, kus toetatakse enda tööst saadavatele andmetele võivad olla professionaalse arengu seisukohalt tõhusamad, kui näiteks koolitused väljaspool kooli (Timperley, 2011, 2015; Villegas-Reimers 2002).

Õpetajate professionaalseks arenguks peavad nad olema protsessi kaasatud ning neile tuleb võimaldada aktiivset õppimist. Õpetajad peavad saama lahendada reaalseid olukordi koolis (keskkonna vastasmõju). Neile tuleb luua võimalused tegeleda uurimistööga ning selle tulemusi analüüsida ja nende üle kolleegidega arutleda. Samuti vajavad õpetajad professionaalse arengu toetamiseks süsteemset, konstruktiivset ja pidevat tagasisidet ning püsivat tuge kogu oma karjääri jooksul (Bautista et al., 2015; Desimone, 2009; Leijen et al., 2013; Sherin & Han, 2004).

Algaja õpetaja professionaalse arengu toetamisele on Eestis tähelepanu pööratud näiteks kutseasta süsteemi ning mentorite määramise kaudu (Remmik et al, 2015). Kogenud õpetajatele pakutakse erinevaid koolitusvõimalusi, kuid nendes osalemine on kooliti korraldatud erinevalt. Näiteks TALIS (2008) uuring näitab, et õpetaja vanuse kasvades tema koolitusel osalemise päevade arv kahaneb. Samas Haridus- ja Teadusministeeriumi (2016) aastaraportist nähtub, et viimastel aastatel on tõusnud vanemate (63+) õpetajate osakaal. Millest võib järeldada, et haridusuuenduste sisseviimiseks ning õppe- ja kasvatustegevuse

kvaliteedi tõstmiseks on vajalik süsteemsemalt toetada ka kogenud õpetaja professionaalset arengut.

Õpetaja professionaalse arengu toetamine on keeruline protsess, mis nõuab õpetaja individuaalset ja kollektiivset kaasamist ning peab hõlmama tema kognitiivset ja emotsionaalset seotust protsessi endaga ja organisatsiooniga kuhu ta kuulub. Õpetaja jõustamine ehk tema pädevuste ja oskuste sihipärane edendamine professionaalse arengu toetamiseks peab olema asjakohane ja paindlik (Avalos, 2011).

Teoreetilisi vaatekohti kokku võttes võib öelda, et õpetaja professionaalse arengu oluliseks mõjutajaks on kogetavad olukorrad tema töökohal. Toetudes läbitöötatud allikatele saab väita, et koolijuhist sõltub suuresti see, kas koolikultuur on õpetaja professionaalset arengut toetav (Dall'Alba & Sandberg, 2006; Eisenschmidt et al., 2015; Hargraves & Fullan, 2012).

Kuna autorile teadaolevalt puuduvad Eestis viimastel aastatel läbi viidud uurimused selle kohta, kuidas koolijuhid ise saavad aru õpetaja professionaalsest arengust ja selle toetamisest, on uurimistöö teema aktuaalne, sest võimaldab avada õpetaja professionaalse arengu aspekti koolijuhi vaatenurgast.

Uurimistöö eesmärgiks on välja selgitada koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust ja saada nende kirjeldused õppeasutuses läbiviidavatest tegevustest selle toetamisel. Magistritööle seatud eesmärgi saavutamiseks sõnastati järgmised uurimisküsimused:

- Millised on koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust?
- Millised on koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalset arengut mõjutavatest teguritest?
- Kuidas koolijuhid kirjeldavad õppeasutuses läbiviidavaid tegevusi õpetaja professionaalse arengu toetamisel?

2. Uurimismetoodika

2.1. Uurimisviis

Kuna uurimistööle seatud eesmärgiks oli välja selgitada koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust ja saada nende kirjeldused õppeasutuses läbiviidavatest tegevustest selle toetamisel, siis valiti töö läbiviimiseks kvalitatiivne uurimisviis. Laherand (2008) järgi on kvalitatiivne uurimisviis suunatud just inimeste kogemuste, arusaamade ja tõlgenduste mõistmisele. Uurimisviisi valikut toetab Õunapuu (2014) seisukoht, mis ütleb et kvalitatiivselt

läbiviidud uurimistöö võimaldab uuritavate tõlgenduste kaudu kirjeldada ja seletada sotsiaalset tegelikkust.

2.2. Valim

Valimi moodustamisel kasutati eesmärgist lähtuva valimi (Õunapuu, 2014) põhimõtet. Uuri- ja valis intervjuueritavad välja vastavalt seatud kriteeriumitele. Koolijuhtide valiku kriteeriumiteks oli, et koolijuhid töötavad üldhariduskoolis ja esindavad võimalikult erinevate koolitüüpide (lasteaed-alkool, lasteaed-põhikool, põhikool, põhikool-gümnaasium) juhte.

Uurimistöö valim moodustus kaheksast koolijuhist, kes erinesid oma töökogemuse, vanuse ja omandatud hariduse poolest. Väljavalitud koolijuhtidega võeti ühendust telefoni teel. Esmalt selgitati koolijuhtidele uurimistöö teemat ja eesmärki, seejärel küsiti nende nõusolekut intervjuu läbiviimiseks. Nõusoleku korral lepidi kokku intervjuu tegemise aeg ja koht. Uuritavate taustaandmed on esitatud tabelis 1.

Tabel 1. Uuringus osalenud koolijuhid

Pseudonüüm	Töökogemus koolijuhina	Omandatud eriala	Koolitüüp	Õpilaste arv koolis	Õpetajate arv koolis
Liisi	7 kuud	klassiõpetaja	põhikool	48	15
Heli	3 aastat	klassiõpetaja	põhikool	56	14
Pille	2 aastat	koolijuhtimine	lasteaed-alkool	85	16
Peep	1 aasta	koolijuhtimine	gümnaasium	926	75
Ott	4 aastat	kehalise kasvatuse õpetaja	lasteaed-põhikool	196	18
Paul	18 aastat	kehalise kasvatuse õpetaja	gümnaasium	946	71
Jane	6 aastat	matemaatikaõpetaja	põhikool	346	34
Maile	9 aastat	mitme aine õpetaja	põhikool	768	57

2.3. Andmete kogumine

Andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega (Lepik et al., 2014), mis võimaldas intervjuueritaval vastata talle sobivas tempos ning intervjuu läbiviimisel sai vajadusel muuta küsimuste järjekorda ja esitada täpsustavaid küsimusi.

Intervjuu jaoks oli uurimistöö autori poolt ette valmistatud tausta- ja soojendusküsimused ning põhiküsimused. Intervjuu kava koostamisel tugineti töö teoreetilisele osale (Avalos, 2011; Eisenschmidt, 2006, 2015; Hargraves & Fullan, 2012; Senge et al., 2012) ja kolmele uurimisküsimusele, mille alusel jaotati kava kahte teemaplokki. Esimene teemaplokk uurib

koolijuhtide arusaamu õpetaja professionaalsest arengust, teine õppeasutuses läbiviidavaid tegevusi õpetajate professionaalse arengu toetajana.

Uurimistöö valiidsuse suurendamiseks viidi enne põhiintervjuusid läbi prooviintervjuu. Prooviintervjuu võimaldas välja selgitada, kas koostatud instrumendi abil on võimalik saada vastused uurimisküsimustele. Selgus, et osad küsimused olid intervjuueeritava jaoks ebaselgelt sõnastatud ning üks küsimus kordas eelnevat. Sellest tulenevalt parandati kolme intervjuu küsimust (näiteks küsimus *mis Teie arvates toetab õpetaja professionaalset arengut?* jäeti kavast välja, kuna järgmine küsimus *rääkige takistustest, mis teil on ette tulnud õpetaja professionaalse arengu toetamisel?* andis eelmisele küsimusele vastuse ning koolijuht leidis läbi näidete toomise rohkem takistavaid tegureid).

Prooviintervjuu õpetas intervjuueerijat tähelepanelikult kuulama, mitte sekkuma, ega liiga kiiresti uut küsimust esitama. Prooviintervjuu oli võrreldes teiste intervjuudega lühim (36 minutit), samas võimaldas see saada vastused uurimistöö küsimustele ning ta arvati põhianndmestiku hulka. Analüüsides prooviintervjuu kõige lühema kestvuse põhjuseid, siis võib välja tuua selle, et antud intervjuu oli uurijale esimene ja puudus veel vastav kogemus ning sellest tulenevalt võisid olla ka intervjuueeritaval väga konkreetsed ja lühikesed vastused.

Intervjuud koolijuhtidega viidi läbi ajavahemikul detsember 2016 - jaanuar 2017. Enne intervjuuga alustamist kinnitati intervjuueeritavale, et tema konfidentsiaalsus tagatakse. Uuritavale selgitati põhjalikumalt, miks intervjuud tehakse, mil moel selle tulemusi kasutatakse ja mis sellega edasi tehakse. Intervjuueeritavale viitamine (kas kasutatakse pseudonüümi või initsiaale, sugu ja vanust, koolijuhtimise kogemuse aega, kooli suurust) lepiti samuti kokku enne intervjuu algust. Kõikidele koolijuhtidele sobis, et kasutatakse pseudonüümi, tuuakse välja intervjuueeritava sugu ja vanus, koolijuhtimise kogemuse aeg ja kooli tüüp ning suurus õpilaste ja õpetajate arvu järgi. Seejärel küsiti luba intervjuu salvestamiseks diktofonile ja märkmete tegemiseks. Intervjuu läbiviimise alguses öeldi intervjuu aeg ja koht ning intervjuueeritava nimi. Intervjuu kava on uurimistöö lisas 1. Intervjuu käigus suunati vajadusel koolijuht teema juurde tagasi ja küsiti täpsustavaid või täiendavaid küsimusi. Intervjuu lõpus tänati koolijuhti ning lepiti kokku, kas ta soovib transkriptsiooniga tutvuda ning millal ja kus ta saab uuringu tulemustega tutvuda. Samuti saadi koolijuhtidelt nõusolek vajaduse korral lisaküsimustele vastamiseks. Intervjuude kestvuseks oli keskmiselt 57 minutit, nendest pikim 1 tund 28 minutit ja lühim 36 minutit.

Töö usaldusväärsuse suurendamiseks peeti uurijapäevikut, milles uurimisprotsessi kirjeldati ja reflekteeriti, et tulemuste tõlgendamisel neid arvesse võtta. Uurijapäevikusse

kanti intervjuude toimumise aeg, koht ning olulised tähelepanekud näiteks see, mida järgmiste intervjuude ajal vältida või millega tuleks arvestada. Väljavõte uurijapäevikust on lisas 2.

2.4. Andmete analüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi, mis sobib tekstide sisu ja/või kontekstiliste tähenduste uurimiseks (Laherand, 2008). Tulenevalt sellest, et teadmised uuritavast teemast ei ole täielikud, kasutati sisuanalüüsil induktiivset lähenemist. Laherand (2008) kirjutab, et induktiivses lähenemises andmeanalüüsile on võimalik uurimuses osalejate maailma mõistmine ja nende tõlgenduste ning tähendussüsteemide uurimine.

Andmete analüüsimisel kasutati kvalitatiivse andmeanalüüsi tarkvara QCMap. Esmalt intervjuud transkribeeriti, kokku saadi wordi tekstitöötlusprogrammis 107 lehekülge teksti. Saadud tekst salvestati programmi kasutamiseks sobivasse formaati ning laeti QCMap-i keskkonda. Andmeid analüüsiti uurimisküsimuste kaupa. Programmi laetud tekste loeti mitmeid kordi (nädala jooksul), mille tulemusel märgiti ära uurimisküsimusele vastavad tähenduslikud üksused (laused, tekstilõigud, sõnad) ning anti neile kood. Teine analüüsi etapp oli koodide kategooriatesse jaotamine. Kolmandas etapis uuriti koodide kategooriate omavahelisi suhteid ja hierarhiaid ning rühmitati kategooriaid sarnasuse alusel. Näidised kodeerimise ja kategoriseerimise tulemustest on esitatud joonistel 1 ja 2.

Koodid	Alakategooria
<ul style="list-style-type: none"> • õpetajal puudub tahe • ta pole valmis abi vastu võtma • tunnetatakse jäägitut kindlust • tal ei ole muutmise vajadust • usub oma metoodikasse • mugavustsoonis olemine 	õpetaja endast tulenev

Joonis 1. Koodidest alakategooria moodustamine

Alakategooriad	Peakategooria
<ul style="list-style-type: none"> • õpetajast endast tulenev • koolitusvahendite hulk • ajapuudus • kindlustunne 	professionaalset arengut takistavad tegurid

Joonis 2. Alakategooriatest peakategooria moodustamine

Andmete usaldusväärsuse suurendamiseks kasutati uurijapäevikut ning korduskodeerimist ning kaasati kaaskodeerija, kes kodeeris kolmes vabalt valitud intervjuust ühe uurimisküsimuse koolijuhtide arusaamade kohta õpetaja professionaalsest arengust. Kaaskodeerimise tulemusel esines erinevusi sõnastuses, mille üle arutleti ja leiti sobivaim sõnastuse variant. Lisaks kaasati eristunud kategooriate üle arutlema kolleeg, kes ei ole seotud uuringus osalenud koolijuhtidega. Arutelu tulemusel ühendati kaks kategooriat, kuna nende sisu oli sarnane ning sõnastati kahe kategooria nimetust nende sisule vastavaks.

Andmeanalüüsi käigus eristus esimese uurimisküsimuse puhul kolm peakategooriat, teise uurimisküsimusel kaks pea- ja viis alakategooriat ning kolmanda uurimisküsimuse analüüsi tulemusena viis kategooriat. Analüüsi tulemused kirjeldatakse uurimisküsimuste ning moodustunud kategooriate kaupa tulemuste peatükis. Tulemuste peatükis toodud tsitaate on selguse huvides toimetatud. Vajadusel on tsitaadist välja võetud korduvad sidesõnad (näiteks „et, et“, „siis, siis“) ja tsitaadi mõtte jälgimist häirivad tihti korduvad tähendusvähesed täitesõnad (nt „nagu“, „siis“).

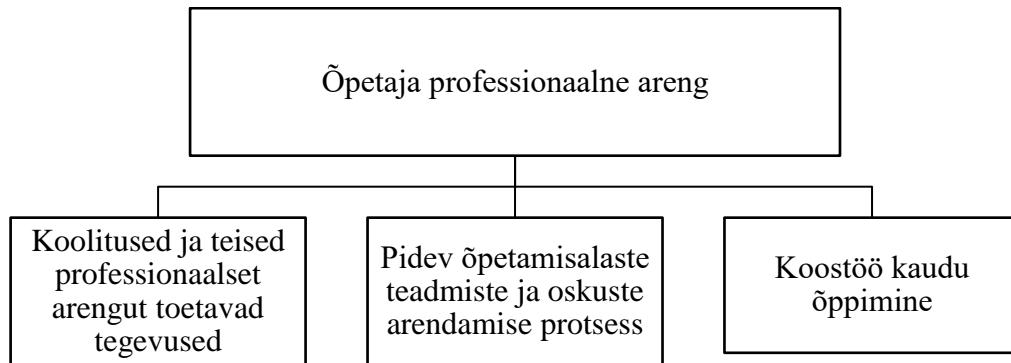
Uurimistööd läbi viies juhinduti headest teadustavadeist. Uuringus osalenud koolijuhte informeeriti uuringu kõikidest asjaoludeist ja nende osalemine selles oli vabatahtlik. Samuti analüüsiti ja hoiti uurimistöös saadud isiklikku informatsiooni konfidentsiaalselt ning seda kasutati ainult uurimistöö otstarbel (Eesti teadlaste eetikakoodeks, 2002).

3. Tulemused

Uurimistöö eesmärgiks oli välja selgitada koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust ja saada nende kirjeldused õppeasutuses läbiviidavatest tegevustest selle toetamisel. Andmeanalüüsil saadud tulemused on esitatud uurimisküsimuste kaupa eraldi alapeatükkides, kus on kirjeldatud tekkinud kategooriaid ja alakategooriaid. Tulemuste ilmestamiseks ja kinnitamiseks on kasutatud tsitaate intervjuudeist.

3.1. Koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust

Vastuseks esimesele uurimisküsimusele „Millised on koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust?“, moodustusid intervjuude analüüsi põhjal kolm kategooriat:



Joonis 3. Koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust

Koolitused ja teised professionaalset arengut toetavad tegevused

Analüüsides intervjuuerituid koolijuhtide arvamusi õpetaja professionaalsest arengust saab öelda, et koolijuhtide jaoks seostub õpetaja professionaalne areng läbitud koolituste ja teiste tegevustega, mis aitavad õpetajal oma ametis edukas olla.

Et, mina mõistangi seda, et kõik need koolitused või, kõik need asjad mis aitavad õpetajal oma ametit edukalt teostada, et see ongi nagu see, professionaalne areng (Peep).

Koolijuhtide seisukoht oli, et õpetajate professionaalse arengu toetamiseks on oluline leida pädevad lektorid, kelle koolitused on huvitavad ja õpetajaid motiveerivad. Toodi veel välja, et kuna digiareng on väga kiire, siis kool vajaks täiskohaga haridustehnoloogit, kes toetaks õpetajate professionaalset arengut.

Aga just üks inimene, kes ongi täiskohaga ja nõustab siis õpetajaid, kuidas peab saama ainet tänu nendele erinevatele võimalustele edasi anda (Jaak).

Samas leiti, et õpetaja professionaalsest arengust arusaamine on iga koolijuhi jaoks individuaalne ehk siis see, kuidas koolijuht seda iseenda jaoks lahti mõtestab ja kuidas tema seda näeb.

Oldi seisukohal, et iga muutus on areng, samas toodi välja, et õpetajal peaks olema rohkem kui ainult üks suund, mida ta endas arendab. Tõdeti, et professionaalne õpetaja peab olema pädev väga erinevates tegevusvaldkondades.

/.../ see on jube, jube lai valdkond, mida kõike üks õpetaja oskama peab /.../ (Pille).

Koolijuhid pidasid oluliseks, et õpetaja oleks hea analüüsivõimega ja oskaks muutuda koos lastega. Intervjuudes toodi välja, et professionaalne õpetaja saab oma tööga hästi hakkama.

Pidev õpetamiselaste teadmiste ja oskuste arendamise protsess

Uuringus osalenud koolijuhid arvasid, et õpetajaks ei saa õppida vaid selleks sünnitakse, samas arvati ka seda, et õpetajaks saab õppida küll, kuid õpetajaks olemise eeldused peavad siiski eelnevalt olemas olema. Toodi välja, et õpetaja professionaalsus tuleb kogemustega ja ainuüksi kooli läbimine ei taga professionaalsust. Oldi arvamusel, et koolis töötades saab õpetaja metoodilised ja pedagoogilised oskused, kuid tõelise professionaalsuse saavutamiseks peab õpetaja läbima oma arengus teatud etapid.

/.../ õpetaja peab kasvama õpipoisist siis meistriks, selleks peab ta kõik professionaalse arengu etapid läbi tegema (Jane).

Oldi ka arvamusel, et oma tööga seoses raamist väljamõtlemine väljendub ka õpetaja professionaalsuses. Intervjuudes osalenud koolijuhid olid arvamusel, et õpetaja professionaalne areng seostub pigem tööalase arenguga ning see on oluline kooli arengu seisukohast tervikuna. Samuti seostati professionaalset arengut pideva enesetäiendamise vajadusega.

/.../ minu jaoks tähendab see eelkõige lähtumist elukestva õppe põhimõttest. Õpetaja peab kogu aeg ise ka õppima, ei saa olla, et käid ülikoolis ära, omandad ameti või eriala ja siis, ongi kõik. Hästi palju räägitakse muutuvast õpikäsitusest, siis metoodikad muutuvad, õppevahendid muutuvad, see tähendab, et tänapäeval koolis töötades on vältimatu, et sa pidevalt end ei täienda (Peep).

Intervjueeritavad pidasid oluliseks, et professionaalsuse tagamiseks peab õpetaja olema valmis pidevaks enesetäiendamiseks. Koolijuhid olid seisukohal, et professionaalne õpetaja on ise kõigest nii huvitatud ja motiveeritud, et ta käib koolitustel ning tahab ise koolitustele minna. Koolijuhid tõid välja, et professionaalne õpetaja leiab endale ise vajaliku koolituse ja oskab juhtkonnale selle vajalikkust põhjendada.

Leiti, et erialane professionaalsus peab õpetajal olema nii kõrgel tasemel, et ta ise oskaks näha oma arenguvajadusi ja end siis vastavalt vajalikus suunas arendada. Samuti rõhutati, et ainealane valdkonnatundmine peab jääma oluliseks. Oldi ka seisukohal, et õpetaja peab oskama eelkõige ainet õpetada, kuid selle kõrval peeti oluliseks ka tema pedagoogilis-didaktilisi oskusi.

/.../ eelkõige ta peab oskama ainet õpetada, edasi anda, selgeks teha nii, et ka kõige keerulisem laps saaks asjast aru, mida ta oma aines õpetada tahab, sinna juurde kõik toimetulek, tunnidistsipliin, suhtlemine vanematega ja teiste kolleegidega (Heli).

/.../ ta ei saagi jääda pidevalt seisma, ta peab ise ka olema teadlik. Et kui ta tahab seda tööd teha, siis ta peabki ise olema motiveeritud. Katsetama, koguma uusi oskusi, et võimalikult hästi ainet edasi anda ja noori õpetada (Peep).

Peeti oluliseks, et õpetaja kannaks välja kõik rollid, mis ta omale õpetajaametiga on võtnud ning seejuures suudaks nende erinevate rollide vahel probleemideta ümber lülituda. Koolijuhid olid arvamusel, et õpetaja peab oskama koolis kantavad rollid ja isiklikus elus kantavad rollid selgelt lahus hoida.

/.../ õpetaja peab suutma ka hästi kiirelt ka ümber lülituda nendele erinevatele rollidele täna, mida ta ju tegelikult koolis kannab (Pille).

Intervjueeritavaid olid seisukohal, et õpetatava aine valdamisest on olulisem see, et õpetaja kujundaks õpilastes üldpädevusi. Arvati ka, et õpetaja võib oma aines väga hea spetsialist olla, kuid kui tunni ülesehitus on puudulik või õpetaja ei märka mõne õpilase vajadusi ei ole ta professionaalne õpetaja. Oldi seisukohal, et professionaalsel õpetajal oleks vaatamata piisavatele oskustele õpetada olemas ka vastav haridus.

Koostöö kaudu õppimine

Asjaolu, et õpetaja peab olema valmis koostööks toodi intervjuudes mitmel korral välja. Professionaalse arengu seisukohalt arvasid intervjuudes osalenud koolijuhid, et õpetajate vaheline koostöö on vajalik. Rohkem toodi välja koostöönäiteid esimese kooliastme õpetajate vahel, vähem aineseksioonide sisest koostööd. Lisaks koostööd õpetajate ja kolleegide vahel peeti oluliseks koostööd ka laste vanematega ja spetsialistidega väljastpoolt kooli. Õpetajapoolset koostööoskust õpilastega ja lastevanematega rõhutati. Toodi välja, et koostöö õpetaja ja õpilase vahel on väga oluline ning et koostöö algatajaks peaks olema ikkagi õpetaja.

/.../ õpetaja peab olema koostöövalmis ja ei saa ju olla nii, et ta jääb ootama, et alati õpilane tema poole pöördub ja abi palub. Õpetaja on see, kes koostöövalmidust üles näitab (Liisi).

/.../ väga oluline on õpetaja puhul see, et ta oskaks oma õpilastega suhelda, mitte, et keegi peab nendevahelisi olukordi klaarima. Ja sama on lastevanematega, et ta saaks nendega ise hakkama (Jane).

Intervjuudes osalenud koolijuhid pidasid loomulikuks, et professionaalne õpetaja abistab ja nõustab kolleege. Koolijuhtide arvates saab õpetajatevahelise koostöö kaudu lõimida erinevaid ainevaldkondi.

/.../ näiteks ma tean, et ühte sama kontrolltööd hindavad kaks erinevat õpetajat. Esimene näide mis mul tulebki pähe, et geograafia ja eesti keele õpetaja planeerivad

koos õpilastele essee. Üks lähtub oma ainek, teine lähtub siis korrektsest grammatikast ja keelelisest aspektist (Peep).

Leiti, et õpetajatevahelist koostööd võiks olla rohkem. Oldi arvamusel, et erinevate väljasõitude ja õppekäikude organiseerimisel tehakse nende koolides varasemast rohkem koostööd.

Intervjueeritavad leidsid, et koostöö praktikantidega mõjub õpetaja professionaalsele arengule soodsalt.

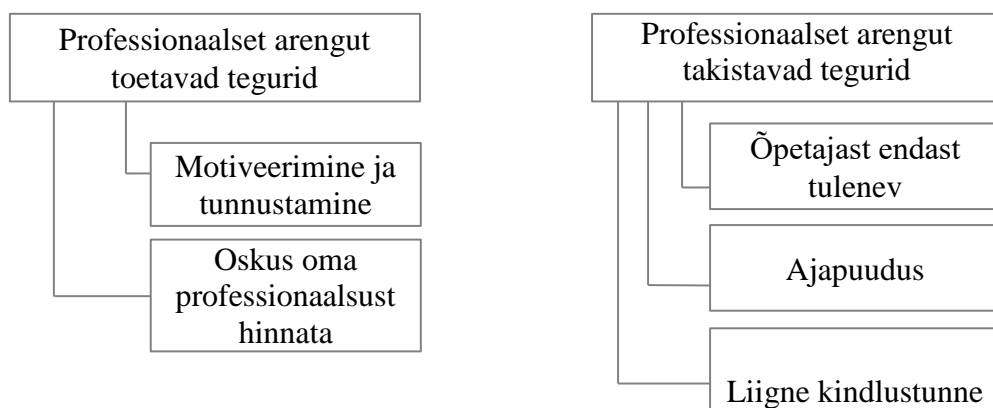
/.../ kui meil on need praktikandid käinud, et siis selle juhendamise kaudu, mis õpetajad teevad, tulevad meelde mingid vanad asjad, mida nad on ise nagu kunagi omandanud, aga on vahepeal ära unustanud (Peep).

Koolijuhid arvasid, et õppealajuhataja ei ole juhul, kui ta ise ei ole õppetegevustes aktiivne, kompetentne õpetajaid nõustama. Intervjueeritavad leidsid, et koolis võiks töötada lisaks haridustehnoloogile ja õppealajuhatajale veel eraldi inimene, kes nõustaks õpetajaid metoodikaalaselt. Intervjuudes nimetati, et mentor küll toetaks õpetaja professionaalset arengut, kuid tõdeti, et mentori määramisest üksi ei piisa. Selgitati, et kui määratud mentor on ise tegevõpetaja, siis ei jätku tal aega õpetaja toetamiseks.

3.2. Koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalset arengut mõjutavatest teguritest

Järgnevalt on toodud uurimisküsimuse „Millised on koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalset arengut mõjutavatest teguritest?” andmeanalüüsi tulemused. Professionaalset arengut mõjutavate teguritena eristus andmeanalüüsil kaks peakategooriat: professionaalset arengut toetavad ja professionaalset arengut takistavad tegurid.

Tulemuste süsteemne esitus on toodud joonisel 4.



Joonis 4. Koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalset arengut mõjutavatest teguritest

Motiveerimine ja tunnustamine

Intervjuudes toodi välja erinevaid õpetaja professionaalset arengut toetavaid tegureid. Kõige olulisemateks arengut toetavaks tegevusteks pidasid uuringus osalenud koolijuhid õpetajate motiveerimist ja tunnustamist. Intervjuudes toodi esile, et pidev juhi poolne tagasisidestamine on vajalik. Väga oluliseks peeti arenguveestlusi, läbi mille on võimalik leida üles need kohad, mis konkreetse õpetaja puhul vajavad parandamist ja rohkem tähelepanu. Uuringus osalenud koolijuhid tõid enda poolse tegevusena kõige rohkem välja õpetajatele heaks eeskujuks olemist.

Ma arvan seda, et täna olles koolijuhi rollis, siis kõigepealt pean ise olema selleks eeskujuks, ehk siis, et ma ei saa ju nõuda õpetajalt seda, mida ma ise võib-olla ei ole, või mida ma ise ei tee, et minu arvates on see lubamatu ja see kuidagi ei lähe üldse kokku, et oluline on kindlasti juhina selline isiklik eeskuju ja sealt siis edasi tulenevalt siis see kuidas sa motiveerid või suunad või aitad või toetad seda õpetajat tema kompetentsi saamiseks (Liisi).

Intervjuudest ilmnes, et koolijuhid pidasid oluliseks õpetajatega suhtlemist, koos lahenduste leidmist, mõistmist. Koolijuhid nägid end märkajana, suunajana, innustajana ja tagasisidestajana. Intervjueeritavad olid seisukohal, et õpetajate ära kuulamine ja nendele kättesaadav olemine on eriti oluline.

Ja ma tegelikult pühendasin oma aega hästi palju neile, ma ei nimetanud ennast mentoriks, aga mul oli kogu aeg aega, et ma mingi aja tagant ütlesin, et tule räägime kuidas sul on läinud, ja nõustasin neid (Pille).

Intervjuudest ilmnes, et koolijuhid peavad enam oluliseks just algajatele õpetajale tähelepanu pööramist. Uuringus osalenud juhid nägid end võimaldajana, mis tähendab siis seda, et nende poolt on antud vahendid ja suund, et õpetaja saaks areneda. Lisaks nimetati, et koolijuht peab avalikult tunnustama.

Pakuti veel välja, et õpetajate motiveerimiseks võiks korraldada koolis lõimingupäevi, kus ei arvestata tundide arvu vaid õpetajad üheskoos eesmärgistavad päeva tegevused ja planeerivad ajaliselt vastavalt vajadusele. Arvati, et parimaid õpetajaid pole vaja teadlikult arendada, vaid oluline on ülejäänud samale tasemele viia.

Õpetaja oskus oma professionaalsust hinnata

Koolijuhid leidsid, et oluline on ka õpetaja enda panus oma professionaalsesse arengusse ja eelkõige peaksid õpetajad ise oma professionaalsust ja arenguvajadusi hindama. Oldi

seisukohal, et õpetaja professionaalsus peab olema nii kõrgel tasemel, et ta ise oskab oma puudujääke näha ning leiab võimalusi enda arendamiseks.

/.../ tema isiklik professionaalsus peab olema nii kõrgel tasemel, et ta oskab oma puudujääki näha ja seda iseseisvalt täiendada (Peep).

Uuringus osalenud koolijuhid pidasid professionaalsuse näitajaks seda, kui õpetaja oskab end ise juhtida ning on motiveeritud.

Õpetajast endast tulenev

Intervjueeritavad olid seisukohal, et kõige suuremaks professionaalse arengu takistajaks võib olla õpetaja ise. Koolijuhid olid arvamusel, et on õpetajaid, keda polegi võimalik motiveerida. Rõhutati, et osa õpetajaid on kinni selles, mida nad omal ajal ülikoolis õppisid või kuidas nad on seda senini harjunud tegema. Koolijuhtide arvates on neid õpetajaid, kes on jäänud mugavustsooni, ega soovi muutusi. Tõdeti, et õpetajate seas on kibestumist, väsimust, usku vanasse metoodikasse ja ebakindlust. Lühema staažiga koolijuhid tõid välja ka põlvkonnaprobleeme ja vanemate õpetajate mittesoosivat suhtumist algajatesse õpetajatesse ning juhti.

Ja, kui sa ei oska seda edasi anda lastele. Sina annad enda monoloogi seal aინena, aga lapsed lärmavad sul, kellele sa annad seda seal. Iseendale? Ja sa oled 25 aastat õpetanud, ma saaks ka 25 aasta pärast selgeks selle osa eks, ja sa ei muuda mitte midagi selle juures. Räägid ikka oma peatükki nii nagu sa oled harjunud (Pille).

Koolijuhid kirjeldasid olukordi, et osad õpetajad käivad aastast aastas samal või sarnasel koolitusel ning ei ole avatud uuele. Selgitati, et sellisel juhul ei anta õpetajale enam luba sellistele koolitustele minna või suunatakse ta mõnele teisele koolitusele.

Koolitusvahendid

Uuringus osalenud koolijuhid leidsid, et koolil kasutada olev koolitusvahendite hulk tagab õpetajatele üksnes rahuldava arengujätku. Leiti, et meeskonnakoolitusi peaks olema rohkem, aga koolitusraha selleks ei jätku. Takistavate teguritena nähti veel seda, et koolitusi pakuvad ühed ja samad koolitajad. Toodi välja, et praegu kehtiv projektipõhine koolitussüsteem ja tasuta pakutavad koolitused ei pruugi alati koolile sobida ja vajatakse rohkem võimalusi viia läbi kogu meeskonna koolitusi.

Ajapuudus

Oldi seisukohal, et koolijuhil jääb õpetajate toetamiseks vähe aega ning ka õpetajad on üle koormatud. Intervjueeritavad rääkisid, et koolijuhi töös on palju administreerivaid ülesandeid ja aega õpetaja arenguvajaduse väljaselgitamiseks napib.

/.../ selge on see, et koolivaheaegadel toimuvatest koolitustest ja vestlustest jääb väheseks, aga koolipäeva sees see aeg leida, et arutleda õpetajate arengu üle lihtsalt ei ole (Heli).

Kirjeldati, et õpetajate tunnikoormus on suur ja tundideks ettevalmistamise aeg väike. Toodi välja, et osadel õpetajatel on tööpäev kindlasti pikem kui seitse tundi ja õpetajad ei ole ajapuuduse tõttu võimelised enda arendamisega tegelema. Samuti tuli intervjuudest välja see, et ajapuuduse tõttu ei saa ka õpetajad omavahel kogemusi jagada. Koolijuhid näeksid, et lahenduseks oleks väiksem kontaktundide arv õpilastega.

Liigne kindlustunne

Oldi ka arvamusel, et tööandja on teadaolevalt nõrgem pool ja õpetaja tunnetab, et tema õigus jääb peale ning sellest tulenevalt pole uue õpikäsituse juurutamine koolis lihtne töö.

Koolijuhid lisasid ka seda, et õpetajad tunnevad kindlust oma ametikoha osas, mis on ühest küljest positiivne, kuid see ei pane inimesi muutusi tegema. Eelnimetatud kindlus koolis töötavatel õpetajatel oma ametikoha osas oli koolijuhtide hinnangul kõrge kahel põhjusel.

Esiteks peeti põhjuseks seda, et õpetajad on ülikoolist saanud teadmise, et nad õpetavad õigesti, aga tegelikult ei oska õpetajad oma tööd adekvaatselt analüüsida ja hinnata. Teiseks seda, et koolijuhtide sõnul pole õpetajaamet atraktiivne oma madala töötasu ja stressirohke töö iseloomu tõttu. Koolijuhtide arvates on õpetajatel teadmine, et nende koha osas puudub konkurents. Intervjueeritavad olid seisukohal, et eelnevast tulenevalt ei pea koolis töötavad õpetajad oma professionaalse arengu pärast pingutama.

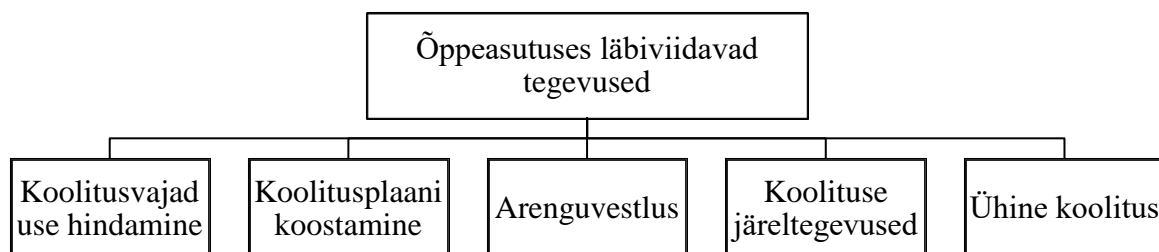
Kõik hakkab sellest pihta, et tunnetatakse jäägitut kindlust, mis ühest küljest on väga hea, teisest küljest ei pane inimesi vajalikku muutust tegema (Ott).

/.../ nad ju teavad et ukse taga ei oota keegi, keegi ju ei kandideeri tema ametikohale (Paul).

Uuringus osalenud koolijuhid väljendasid muret selle üle, et täna on olemasolevate õpetajate koolitamisest ja arendamisest olulisem tegeleda sellega, et oleks üldse võimalik kvalifitseeritud inimesi tööle võtta.

3.3. Koolijuhtide kirjeldused koolis läbiviidavatest tegevustest õpetaja professionaalse arengu toetamiseks

Järgnevas peatükis on toodud uurimisküsimuse „Kuidas koolijuhid kirjeldavad õppeasutuses läbiviidavaid tegevusi õpetaja professionaalse arengu toetamisel?“ andmeanalüüsi tulemused. Tulemuste süsteemne esitus on toodud joonisel 5.



Joonis 5. Koolijuhtide kirjeldused õppeasutuses läbiviidavatest tegevustest õpetaja professionaalse arengu toetamisel

Õpetaja koolitusvajaduse hindamine

Uuringus osalenud koolijuhid olid seisukohal, et koolitusvajadust näitab kõige paremini reaalne koolielu. Intervjueeritavad arvasid, et õpetajate professionaalsust või selle puudumist tunnetab koolijuht ise ning saab läbi vestluse aru, kus jääb õpetajal teadmistest puudu. Oluliseks hindamisvahendiks peeti vaatlust. Koolitusvajadus selgub koolijuhtide sõnul ka õpilastest tulenevalt, näiteks kui on koolis erivajadusega õppija ja õpetajad ei oska tema arengut toetada. Samuti toodi mitmel korral esile, et õpetajate vähesed infotehnoloogia kasutamise oskused paistavad hästi välja.

Olukordi, kus õpetaja tuleb koolitusele minemise luba küsima ning selle lahendusi kirjeldasid koolijuhid erinevalt. Toodi välja materiaalse olukorra hindamist ning seda kas õpetaja oskab selgitada miks tal antud koolitust vaja läheb. Oldi ka arvamusel, et kui õpetaja tuleb ise koolijuhilt koolitust küsima, siis koolijuht üldjuhul ei kahtle välja valitud koolituse vajaduses. Oli koolijuhte, kes rõhutasid, et eelkõige tunnetavad õpetajad ise, kui neil on tekkinud koolitusvajadus. Kirjeldati ka tegevusi, kuidas koolijuht koostöös õppealajuhatajaga ja õpetajaga valivad vajalikku ja sobivaimat koolitust.

/.../ vaatame selle nagu üle, et mis on see õpiväljund ja natukene arutleme sellel teemal, et miks tal seda vaja oleks, kas tal seda vaja on, et sellises koostöövestluses me selgitame nagu välja (Liisi).

Osad uuringus osalenud koolijuhtidest olid seisukohal, et tundide külastamine ei ole direktori ülesanne, kuna neil puudub selleks vastav pädevus.

Mina kui direktor ei käi erialatundides õpetajaid vaatamas. Kindlal põhjusel, mina tajun koolimajas ringi käies üldist loogikat ja kuulan kõiki neid infokilde, signaale, mis jõuavad minuni. Läbi taustsüsteemi ja läbi taustsüsteemi tervikpildi kokku panemine annab mulle päris suure signaali ja kuna minul puudub erialane professionaalsus muusikaõpetaja eriala pädevust hinnata. Mina panen need killud siis kokku ja teen järelduse, kuidas edasi liikuda näiteks (Ott).

Koolijuhid tõid välja asjaolu, et õpetajaid peaks harjutama, et keegi (näiteks sotsiaalpedagoog, tugiisik) külastab nende tunde, see võtaks maha pinge, kui ühel päeval keegi juhtkonnast tunnivaatlust läheb tegema.

Ja ma tahtsin nüüd teha niimoodi, et klassijuhataja saab minu käest täiesti tunnivaba päeva, ta alustab hommikut sealt oma klassi garderoobist. Hommikul õpetajate tupp tal asja ei ole. Läheb nende lastega on terve päeva kõikides tundides, läheb nendega sööma. Kõik need tunnid mis on, võtab kõigest osa. Ja kui tunnid lõppevad läheb koos lastega ära majast välja ka. Et teeb sellise päeva ja siis annab pärast päeva analüüsi teistele õpetajatele, kelle tunnis ta oli (Pille).

Intervjuudest selgus, et koolijuhid tunnetavad õpetajate vastuseisu tundide külastamise osas ning rõhutasid, et see poleks vajalik kontrollimise mõttes. Koolijuhid olid arvamusel, et kui õpetajad külastavad teineteise tunde, oleks sellest kasu nende professionaalsele arengule, kuna õpetaja näeks ise millisest oskusest tal puudu jääb ja mida ta peaks oma oskustes täiendama.

Koolitusplaani koostamine

Enamikes koolides, mille juhte intervjueriti, oli juhtide sõnul kasutusel koolitusplaani. Koolitusplaani koostamist kirjeldati erinevalt, näiteks koostatakse koolitusplaan vastavalt väljakujunenud koolituspoliitikale ja koolis prioriteediks olevale teemale, või siis selliselt, et rahalised vahendid on õpetajate vahel jagatud õppeaasta peale. Väljakujunenud koolituspoliitika võib olla selline, kus arvestatakse õppealajuhatajate või õppetoolide juhtide ettepanekuid, või siis on koolis koolitusplaani koostamisel kasutusel paindlikum joon, näiteks võetakse arvesse õpetajate endi initsiatiivi ja jäetakse koolituskavasse koolitused planeerimata ning koolituskava täidetakse vastavalt vajadusele õppeaasta jooksul.

Siis on sellised asjad, kus meil on alati õppeaasta lõpus ja õppeaasta alguses õppetoolid, juhatajad koguvad kokku selle info, et mis koolitusi nende õpetajad vajaksid. Et sellest me lähtume. Ja kuna me ka aasta jooksul saame õppejuhtidega jooksvalt kokku, siis me ka arutame, mis on sellised koolitused mis võiksid olla

konkreetselt ühe valdkonna õpetajatele. Mis koolitused võiksid olla kõikidele õpetajatele. Ja rahulolu küsitlustes ka küsitakse, et millised koolitusvajadused õpetajatel on (Peep).

Intervjuudes kirjeldati olukorda, kus õppealajuhataja koostab koolitusplaani arengukava alusel. Samas arengukava ja koolituskava seost välja ei toodud. Oldi ka seisukohal, et koolitusplaani peab olema, kuid see on pigem formaalne dokument.

Arenguvestlus

Oluliseks õpetaja arengut toetavaks tegevuseks nimetati arenguvestlusi ja seda põhjusel, et nii selguvad koolijuhtide arvates kõige paremini õpetaja vajadused ja saab kohe koos lahendusi leida ning tegevusi kokku leppida.

Üks on see sama õpetaja eneseanalüüs, arenguvestlusel, seal tuleb kõige paremini välja see, kus õpetaja vajaks toetust, kus tal on need probleemid mured vajakajäämised (Heli).

Intervjuude põhjal võib öelda, et alati ei jõua koolijuht õpetajatega ise arenguvestlusi pidada. Koolijuhid põhjendasid, et neil ei jätku ise vestluse läbiviimiseks aega. Nimetati ka olukordi, et arenguvestlusi professionaalse arengu toetamiseks peetakse vaid vajadusel ja kindlat plaani selleks ei ole. Koolijuhid arvasid, et õpetajatel peaks olema võimalik oma tunnetest, mõtetest ja ideedest rääkida, selleks võiks koolis olla eraldi inimene ja see inimene võiks osata supervisiooni teha.

Aga me hetkel olemegi võtnud selle aasta üheks teemaks, et töötada välja enda kooli jaoks sobiv sisuline arenguvestluse koostöövorm. Mis siis lähtuks konkreetselt meie koolist ja praegu ongi, et esimesed saavad testida seda juhtkonna ja siis õppetoolide juhatajatega (Peep).

Leiti, et igal koolil peaks just konkreetsest koolist lähtuv arenguvestluse vorm olema välja töötatud.

Ühine koolitus

Intervjuudest nähtub, et sisekoolitusi peetakse suure kasuteguriga tegevuseks õpetajate ja kooli arengus. Koolijuhid tõid välja, et sisekoolitused valitakse välja eelnevalt õpetajatega arutledes, mida koolitajalt oodatakse ja mis on koolituse eesmärk.

Koolijuhid olid arvamusel, et sisekoolitus ei pea olema alati väljastpoolt koolitajaga vaid kasulik on oma teadmisi jagada ka meeskonnas sees. Kirjeldati olukordi, kus üks õpetaja läbib koolituse, ning annab sisekoolitusel saadud teadmised edasi oma kolleegidele.

Kui õpetaja on üksinda koolitusel käinud, siis ta annab selle edasi kogu kollektiivile, kas lühimaterjalide näol, või teeb päris esitluse, et siis saab igaüks koolitusest osa (Heli).

Intervjuudes toodi välja ka seda, et enam ei lastagi ühtegi õpetajat üksinda koolitusele, kuna nii ei saa õpetaja seostada uut infot oma kooli senise praktikaga. Uuringust selgus veel, et sisekoolitusi korraldatakse koolides keskmiselt üks kord õppeaasta jooksul. Sisekoolituste kasuteguriks peeti seda, et õpetajad saavad peale koolitust asjadest ühtemoodi aru ja nii on võimalik kokkuleppeid sõlmida. Oldi seisukohal, et sisekoolitused arendavad õpetajaid kõige tõhusamalt, kuna siis on koolitusteema valitud vastavalt kooli vajadusele. Samuti oldi arvamisel, et koolivaheaegadel saaks kasutada koolitusel käinud õpetajaid lektoritena, anda neile võimalus õpitut kolleegidele edasi anda. Ühiseid koolitusi võiks intervjuueeritavate arvates rohkem väljaspool koolimaja korraldada, mis annaks võimaluse kolleege ka teises keskkonnas tundma õppida.

Koolitusele järgnevad tegevused

Uuringus osalenud koolijuhid kirjeldasid koolitustele järgnevaid tegevusi mitmeti. Toodi näiteid, et kui õpetaja on läbinud mõne koolituse, siis võetakse aeg selleks, et õpetaja saaks saadud teadmisi kolleegidele edasi anda.

Tihti peale nad tulevad räägivad siis, kui nad tõesti said midagi praktilist sealt, et see koolitaja tasub meelde jätta, või et seda koolitust võiks teistele pakkuda. Siis teine asi, mis järeltegevuste hulka meil käib on see, et osad õpetajad kes läbivad mingeid suuremaid või pikemaid koolitusi, et meil on nii öelda kogenud õpetajalt-õpetajale koolitused. Ehk siis, õpetaja võtab kokku selle mis ta teada sai ja räägib siis teistele edasi (Peep).

Koolijuhid kirjeldasid, et koolitustele järgnevalt teevad osalenud koolitusest lühiettekandeid kolleegidele või kokkuvõtteid koolijuhtkonnale. Intervjuueeritavad olid arvamisel, et kui õpetaja koolitusel käsitletud teemad teistele edasi annab, siis talle endale kinnistub ka uus info paremini. Kirjeldati ka olukordi, kus õpetajad ise soovivad uusi teadmisi ja muljeid koolitusest jagada.

Ja siis pärast seda koolitust ma võiks öelda üks intervalliga kuni nädal aega on õpetajate toas koolitusest juttu (Pille).

Lisaks räägiti koolis kehtivast kokkulepest, et peale koolitust on õpetajal kohustuslik anda juhtkonnale ülevaade ja hinnang läbitud koolitusele.

/.../ tutvustavad omandatud asju kas juhtkonnale, või viivad avatud tunni selle põhjal läbi (Peep).

Pikemate koolituste puhul annab seal koolis õpetaja teatud ajavahemiku järgi kooli juhtkonnale tagasisidet koolituskäigu kohta.

Koolijuhid pidasid peale koolitusel käimist oluliseks tegevuseks uute teadmiste kohest rakendamist, et õpitu meelest ei läheks.

4. Arutelu

Haridussüsteemi arengu üks võtmeküsimus on õpetaja professionaalne areng ning sellest tulenevalt vajab antud teema rohkem käsitlemist. Sellega seondult seati uurimistöö eesmärgiks selgitada välja koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust ning saada koolijuhtide kirjeldused õppeasutuses läbiviidavatest tegevustest selle toetamisel.

Uuringus osalenud koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalse arengu mõistest on sarnased töös käsitletud autorite seisukohtadega (Berliner, 2001; Chung Wei et al., 2009; Dede et al., 2009; Eisenhardt, 2006, 2015; Finefter-Rosenbluh, 2016; Guskey, 2002; Kuijpers, 2010; Niemi, 2015). Intervjuueritavad kirjeldasid õpetaja professionaalset arengut, kui ühte kogumit läbitud koolitustest ja tegevustest, mis aitavad õpetajal oma ametit edukalt teostada. Sarnane kirjeldus õpetajate professionaalse arengu kohta on näiteks Finefter-Rosenbluh (2016) uuringus, kus on öeldud, et õpetajate professionaalne areng on nende osalemine protsessides, mis püüavad parandada õpetamise tavasid.

Uuringus osalenud koolijuhid pidasid õpetaja enda panust oma professionaalsesse arengusse väga oluliseks. Lisaks olid nad seisukohal, et õpetaja peab oskama end analüüsida ja iseseisvalt juhtida. Bautista jt (2015), Desimone (2009), Sherin ja Han (2004) toovad samuti välja selle, et õpetajad peavad enese professionaalseks arenguks oma tööd ka analüüsima. Eneseanalüüs on eelkõige vajalik selleks, et õpetaja teaks missugused oskused ja teadmised täiendamist vajavad. Uurimuse tulemused viitavad vajadusele, et õpetajate eneseanalüüsi oskus peaks saama koolijuhtidelt senisest suuremat tähelepanu. Õpetajate eneseanalüüsi oskuse kujunemist saab toetada praktiliste näpunäidete abil. Intervjuudes osalenud koolijuhid olid küll seisukohal, et eneseanalüüsi oskus on õpetaja professionaalseks arenguks oluline, kuid ei nimetanud seda, kuidas õpetaja peaks eneseanalüüsi oskuse omandama. Sellest tulenevalt võib öelda, et koolijuhtide teadlikkust on vaja tõsta ja nende

juhendamisoskusi on vajalik arendada, et nad oskaks õpetajaid paremini juhendada ja seeläbi nende professionaalset arengut toetada.

Uuringust selgus ka see, et koolijuhid mõistavad professionaalset arengut eelkõige just tööalaste oskuste arenguna ning õpetaja isiksusliku arengu olulisusele pöörati tähelepanu vähem. Töö autor on seisukohal, et õpetaja isiksusliku arengu toetamine on oluline, kui soovitakse, et õpetaja professionaalselt areneks. Isiksusliku arengu olulisust õpetaja professionaalse arengu toetamiseks kinnitavad näiteks ka Chung Wei jt (2009) oma uuringus, kes on seisukohal, et õpetaja isiksuslik areng aitab tal paremini teadvustada oma potentsiaali ning sellest tulenevalt on tal selgem arusaam oma professionaalse arengu võimalustest ja vajadustest. Õpetaja isiksusliku arengu olulisuse teemat tuleks õpetajate ja koolijuhtide koolituses rohkem käsitleda ning selle üle ka avalikkuses diskuteerida.

Uuringus osalenud koolijuhid pidasid oluliseks õpetaja koostööoskusi, kuid seda rohkem seoses õpilaste ja lastevanematega. Koostööoskust pidasid oma uurimistöodes oluliseks ka Moretti jt (2012) ning Silva ja Herdeiro (2012), kuid professionaalse arengu toetamise seisukohalt rõhutasid nemad just õpetajatevahelise koostöö olulisust. Kuna koolikultuuri loojaks on koolijuht (Hargraves & Fullan, 2012), siis õpetajatevahelise koostöö soodustamiseks tuleks kooli juhtimisel lähtuda õppiva organisatsiooni põhimõtetest. Õppivas organisatsioonis arenevad õpetajad läbi koosõppimise, mis avab õpetajaid uuele mõtteviisile (Senge et al., 2012) ning soodustab haridusuuenduste ellu viimist. Koostööine koolikultuur, kus toimub õpetajatevaheline kogemuste jagamine on heaks võimaluseks toetada õpetaja professionaalset arengut.

Uuringus osalenud koolijuhid olid arvamusel, et meie koolitussüsteem tagab vaid rahuldava õpetajate professionaalse arengu jätku. Sealjuures nimetati probleemiks projektipõhisust ning seda, et pakutavad koolitused on sarnased. Kuijpers, Houtveen ja Wubbels (2010) toovad üheks õpetaja professionaalse arengu tingimuseks välja just pideva teadmiste ja oskuste arendamise. Sellest tulenevalt tuleks autori hinnangul riiklikku koolitussüsteemi analüüsida ja vajadusel uuendada. Riiklik koolitussüsteem peaks olema veelgi paindlikum ning senisest enam peaks olema võimalusi korraldada just konkreetse kooli spetsiifikast tulenevaid koolitusi. Seda seisukohta toetab ka see, et uuringus osalenud koolijuhtide arvates toetavad kõige paremini õpetaja professionaalset arengut just koolis läbi viidavad sisekoolitused. Kuna koolikultuur mõjutab oluliselt õpetaja professionaalset arengut (Dall'Alba & Sandberg, 2006; Eisenschmidt et al., 2015; Hargraves & Fullan, 2012), siis koolispetsiifilised koolitused toetavad omakorda soovitud koolikultuuri kujunemist.

Uuringus osalenud koolijuhtide koolides on kasutusel koolituskava, mille koostamise protsessi kirjeldati erinevalt ning alati ei kaasata õpetajaid koolituskava koostamise protsessi. Samas uuringute tulemused (Moretti et al., 2012; Silva & Herdeiro, 2012) näitavad, et õpetajate professionaalset arengut toetab koolikultuur, kus arvestatakse õpetajate arvamusi ning neid kaasatakse planeerimise- ja otsustusprotsessidesse. Töö autori hinnangul peaksid koolijuhid õpetajaid kaasama koolituskavade koostamise ning samuti koolituste tulemuslikkuse hindamise protsessidesse. Kuna õpetaja professionaalsusest sõltub kogu kooli areng (Hargraves & Fullan, 2012), siis tuleks rohkem seostada ja planeerida õpetajate professionaalset arengut koos kooli kui organisatsiooni arenguga.

Üheks õpetaja professionaalse arengu takistavaks teguriks on uuringus osalenud koolijuhtide arvates see, et kooli ei kandideeri uusi ja kvalifitseeritud õpetajaid. See võib uuringus osalenud koolijuhtide arvates pärssida hetkel koolis töötavate õpetajate professionaalset arengut, kuna õpetajad näevad, et nende asemele ei ole koolijuhil kedagi valida ning see ei pane praegu koolis töötavaid õpetajaid enda arendamiseks pingutama. Eelnevat õpetaja professionaalset arengut takistavat tegurit pole töö autorile teadaolevalt uuringutes varem käsitletud. Sellest tulenevalt võib autori arvates uudeks pidada seda, et koolijuhtide arvates on õpetaja professionaalset arengut takistavaks teguriks seos selle vahel, et õpetajate seas puudub konkurents ja see ei motiveeri juba koolis töötavaid õpetajaid end professionaalselt arendama. Õpetajaameti maine vajaks parandamist ning seda saaks teha kooli- ning ka laiemalt riigi tasandil. Õpetajate pidev toetamine ja nõustamine kooli tasandil, selleks, et õpetaja ei jääks koolis ettetulevate probleemidega üksi, annaks õpetajatele selge signaali, et nende tööd väärtustatakse. Avalikkuses peaks rohkem kajastama edulugusid, üliõpilaskandidaatidele tuleks tutvustada inspireerivate õpetajate tööd. Õpetajate palgatase võrreldes Eesti keskmisega ei väljenda nende haridustaset, töö iseloomu ja vastutuse määra. Samas ei oleks ka õpetajate palgamäära üldine ühtlane tõus lahenduseks probleemile. Õpetajate palgasüsteemi on viimastel aastatel muudetud paindlikumaks ja koolijuhtidele on jäetud võimalus määrata õpetajate töötasu, samas töötasuks eraldatud summa ei võimalda alati koolijuhtidel õpetaja töötulemusest sõltuvalt töötasu määrata. See on tekitanud olukorra, kus näiteks kogenud, heade õpitulemuste ja inspireeriva õpetaja töötasu on võrdne õpetaja omaga, kes oma arengusse panustada ei soovi. Töötasu teema lahenduseks oleks jätta õpetajate töötasu alammäär praegusele tasemele, samas tõsta õpetajate töötasudeks eraldatud summat, mis annaks võimaluse koolijuhil rahaliselt motiveerida just neid õpetajaid, kes panustavad oma professionaalsesse arengusse.

Intervjuude põhjal võib öelda, et mentorprogramme rakendati intervjuudes osalenud koolijuhtide poolt juhitud koolides tagasihoidlikult ja seda põhiliselt algaja õpetaja toetamiseks. Autor on seisukohal, et koolides võiks luua soodsad tingimused selleks, et kujuneks rohkem mitteformaalseid mentorsuhteid (Desimone et al., 2014) ehk kahe professionaali koostöösuhteid (Darling-Hammond, 2003), kuna need toetavad ka kogenud õpetaja professionaalset arengut. Mitteformaalsed mentorsuhted lahendaksid osaliselt vähesest ajaressursist tulenevat kitsaskohta, mille koolijuhid intervjuudes välja tõid. Soodsaid tingimusi saaks luua näiteks ruumilahendusi muutes ning juba mitmeid kordi töös nimetatud koostöise koolikultuuri loomisega.

Intervjuudes osalenud koolijuhid olid arvamusel, et nende ülesanne ei ole tundide külastamine. Põhjuseks toodi, et neil puudub vastava aine metoodika osas pädevus. Eelnev ehk seletab osaliselt seda, miks Remmik jt (2015) poolt läbiviidud uuringus osalenud õpetajad kirjeldasid koolijuhti, kui kaugel seisvat visionääri. Koolijuhil on kohustus olla kursis sellega, kuidas tema juhitas koolis õppe- ja kasvatustegevust läbi viiakse (Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus, 2010). Sellest tulenevalt peab koolijuht looma vastavad tingimused (Avalos, 2011) selleks, et kõikide õpetajate arenguvajadused oleksid välja selgitatud ja toetatud.

Uurimistöö tulemused näitasid, et uuringus osalenud koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust olid sarnased sama teemat käsitleanud autorite seisukohtadega. Uurimusest ilmnas, et intervjuueeritud koolijuhid ei tähtsustanud õpetaja isiksusliku arengu mõju õpetaja professionaalsele arengule. Samuti selgus, et koolijuhid nägid õpetaja professionaalset arengut rohkem eraldiseisvana ega sidunud seda koolisüsteemi üldiste arengutega.

4.1. Töö kitsaskohad ja praktiline väärtus

Uurimistöös esines töö autori hinnangul mitmeid kitsaskohti. Esimeseks kitsaskohaks võib metoodikast välja tuua kategooriate moodustamise osa, kus tuli uurimistulemusi mitmeid kordi uuesti kategoriseerida ning seetõttu võttis tulemuste osa kirjutamine ka rohkem aega. Eelneva põhjuseks võis olla see, et uurimisküsimuste fookus ja kategoriseerimise süsteem polnud paigas. Lahenduseks oleks olnud kaasata kedagi kategooriate moodustamise protsessi varem, kui seda tehti. Uurimistöö kitsaskohaks võib pidada ka seda, et kuna enamuse koolijuhte ei soovinud intervjuude transkriptsioone üle lugeda, siis sellest tulenevalt ei täiendatud intervjuudes öeldut ning analüüsitav materjal võis jääda pinnapealseks. Oluliseks kitsaskohaks peab töö autor ka seda, et valimis ei olnud ühtegi riigigümnaasiumi juhti.

Teadaolevalt on riigigümnaasiumid varustatud kaasaegsete ruumi- ja tehnoloogiliste lahendustega ning intervjuu riigigümnaasiumi juhiga võinuks rikastada töö empiirilist andmestikku. Lisaks eelnevatele kitsaskohtadele võis uurimistulemusi mõningal määral kallutada töö autori praegune kogemus koolijuhina.

Kuigi uurimistöö tulemused pole üldistatavad, saavad magistritöö autori arvates sellest õpetaja professionaalse arengu teemal mõtteid koolijuhid ja nende koolitajad.

Töötavad koolijuhid saavad ülevaate õpetaja professionaalse arengu olemusest, selle toetamise vajadusest ja võimalustest. Koolijuhtide koolitajad saavad vihjeid, millele pöörata rohkem tähelepanu koolijuhtide koolitustel ning mida vajadusel lisada koolitustemaatika hulka. Eesmärgiks on, et koolijuhid teadvustaksid õpetaja professionaalse arengu toetamise olulisust ja vajalikkust selleks, et tagada kooli areng ning liikumine tänapäevase õpikäsituse poole.

Edaspidistes uuringutes võiks koolijuhte intervjuerides keskenduda üksikutele teemadele korraga, sest see annaks võimaluse töös käsitletud teemasid sügavamalt avada. Näiteks võiks keskenduda sellele, milline on koolijuhtide arusaam õpetaja professionaalse arengu ja õppiva koolikultuuri vahelisest seosest.

Tänuõnad

Tänan koolijuhte, kes jagasid oma mõtteid ja pühendasid aega minu uurimistöösse. Samuti tänan juhendajat ja retsensenti ning kursusekaaslast, kes on olnud toeks õpingute ja lõputöö kirjutamisel. Tänan lähedasi mõistva suhtumise ja kannatlikkuse eest.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud ise käesoleva lõputöö ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

18.05.2017

Kasutatud kirjandus

- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching*, 22 (6), 653-669.
- Bautista, A., Wong, J., & Gopinathan, S. (2015). Teacher Professional Development in Singapore: Depicting the Landscape. *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 311-326.
- Bautista, A., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Teacher Professional Development: International Perspectives and Approaches . *Psychology, Society, & Education*, 7(3), 240-251.
- Berliner, D. C. (1988). *The development of expertise in pedagogy*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education. Kõlastatud aadressil <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298122.pdf>
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35, 463-482.
- Chung Wei, R., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Stanford University, CA: National Staff Development Council.
- Dall'Alba, G., & Sandberg J. (2006). Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research*, 76(3), 383-412.
- Darling-Hammond, L. (2003). Keeping Good Teachers: Why It Matters, What Leaders Can Do. *Educational leadership*, 60(8), 6-13.
- Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L., & McCloskey, E. M. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8-19.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Polikoff, M. S., Schwartz, R., & Johnson, L. J. (2014). Formal and Informal Mentoring Complementary, Compensatory, or Consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88-110.
- Eesti elukestva õppe strateegia 2020 (s.a.). Heaks kiidetud VV korraldusega 13.02.2014 nr

59. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/strateegia2020.pdf>
- Eesti teadlaste eetikakoodeks* (2002). Külastatud aadressil http://www.akadeemia.ee/_repository/File/ALUSDOKUD/Eetikakoodeks2002.pdf
- Eisenschmidt, E., Reiska, E., & Oder, T. (2015). Algajate õpetajate tajutud juhtkonna tugi ning selle seosed kooliarendusse kaasatuse ja õpetajate koostööga. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 2015, 3(1), 148–172.
- Eisenschmidt, E. (2006). *Kutseaasta kui algaja õpetaja toetusprogrammi rakendamine Eestis*. Külastatud aadressil file:///C:/Users/Kasutaja/Downloads/Fail_Eisenschmidt_PhD.pdf
- Guskey, T. R. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teacher and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 381–391.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teacher College Press.
- Haridus- ja Teadusministeerium. (2016). *Haridus- ja Teadusministeeriumi aasta-analüüs 2016. Kokkuvõte*. Külastatud aadressil <https://www.hm.ee/sites/default/files/htm-aa-kokkuvote.pdf>
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., & Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1687–1694.
- Kuusk, S. (2015). *Jagatud eestvedamine Pärnu üldhariduskoolides (ESHA-EDUCE metoodika kohandamise alusel)*. Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.
- Krull, E. (2001). Teacher professional development in Estonia: theory and practice. *European Journal of Teacher Education*, 24(2), 99–113.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Leijen, Ä., Kullassepp, K., & Ots, A. (2013). Õpetaja professionaalse rolli internaliseerimise hindamine õpetajakoolituse esmaõppe üliõpilaste hulgas. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 26, 72–96.
- Lepik, K., Harro-Loit, H., Kello, K., Linno, M., Selg, M., & Strömpl, J. (2014). Intervjuu. *Sotsiaalse analüüsi meetodite ja metodoloogia õpibaas*. Külastatud aadressil <http://samm.ut.ee/avaleht>
- Meijer, P.C. (2013). Kogenud õpetaja praktiline teadmine õpetajakoolituse osana. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 1, 8–24.
- Mikk, J., Kitsing, M., Must, O., Säälk, Ü., & Täht, K. (2012). *Eesti PISA 2009 kontekstis:*

- tugevused ja probleemid Programmi Eduko uuringutoetuse kasutamise lepingu aruanne*. Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/eesti_pisa_2009_kontekstis.pdf
- Moretti, M., Ropar, I., & Moretti, A. (2012.) Professional Development of Elementary School. *Naše gospodarstvo/Our Economy*, 59(1–2), 45-55.
- Niemi, H. (2015). Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach. *Psychology, Society and Education*, 7(3), 279-294.
- Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (2010). *Riigi Teataja I 2010*, 41, 240. Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/13332410?leiaKehtiv>
- Rahandusministeerium. (2014). *Partnerluslepe Euroopa struktuuri- ja investeerimisfondide kasutamiseks 2014-2020*. Külastatud aadressil
http://www.struktuurifondid.ee/public/PA_EE_20062014_ET.pdf
- Remmik, M., Lepp, L., & Koni, I., (2015). Algajad õpetajad koolijuhi ja kolleegide toetusest esimestel tööaastatel. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 3(1), 173-201.
- Saadoja, K. (2013). Õpetajate ühendused ja võrgustike koostöö. *Innove uudiskiri*, 18, september. Külastatud aadressil <http://www.innove.ee/et/yldharidus/esf-programmid/yldhariduse-pedagoogide-kvalifikatsiooni-tostmine/uudiskiri/uudiskiri-18/opetajate-yhendused-ja-vorgustike-koostoo>
- Seletuskiri (s.a.). Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/seletuskiri_toetuse_andmise_tingimused_tegvus_ele_opetajate_ja_koolijuhtide_professionaalse_arengu_toetamine.pdf
- Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. (2012). *Schools that learn*. New York: Crown Business.
- Silva, A.M., & Herdeiro, R. (2012). The work, perceptions and professional development of teachers. *Teaching Education*, 25(2), 184-201.
- Sherin, M. G., & Han, S. Y. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 163-183.
- TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD, 2014. Paris: OECD Publishing.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the Power of Professional Learning*. England: Open University Press.
- Timperley, H. (2015). *InSights Professional Conversations and Improvement-Focused Feedback: A Review of the Research Literature and the Impact on Practice and Student Outcomes*. Melbourne: Australian Institute for Teaching and School

Leadership (AITSL). Külastatud aadressil <http://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/professional-growth-resources/Research/professional-conversations-literature-review-oct-2015.pdf>

Uibu, K., Kaseorg, M., & Kink, T. (2016). Klassiõpetajate arusaamad õppiva organisatsiooni juhtimise distsipliinidest. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, 4(1), 58-91.

Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher Professional Development: An International Review of the Literature*. Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.

Külastatud aadressil <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001330/133010e.pdf>

Õun, M. (2015). *Koolijuht algaja õpetaja toetajana koolikeskkonnas kohanemisel*.

Publitseerimata magistritöö. Tartu Ülikool.

Õunapuu, L. (2014). *Kvalitatiivne ja kvantitatiivne uurimisviis sotsiaalteadustes*. Külastatud aadressil

http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/36419/ounapuu_kvalitatiivne.pdf?sequence=1

Lisa 1. Intervjuu plaan

Kuidas sai teist koolijuht?

Millal ja mis hariduse te omandasite?

Mitu aastat olete kooli juhtinud?

Teemaplokk	Intervjuu küsimused
Koolijuhtide arusaamad õpetajate professionaalsest arengust.	<ol style="list-style-type: none">1. Mis on teie arvates õpetaja professionaalne areng? Lepime kokku, et edaspidi võib kasutada <i>õpetaja professionaalne areng</i> asemel <i>õpetaja areng</i>.<ul style="list-style-type: none">• Kirjelda palun milline on professionaalne õpetaja.2. Kirjeldage palun enda tegevusi õpetaja arengu toetamisel?3. Miks on õpetaja professionaalse arengu toetamine vajalik? Palun põhjendage.4. Mis Teie arvates toetab õpetaja professionaalset arengut?5. Rääkige takistustest, mis teil on ette tulnud õpetaja professionaalse arengu toetamisel?6. Kirjeldage õpetaja arengu toetamise temaatika käsitlust ajal, kui valmistusite ise koolijuhiks saama?7. Palun rääkige enda poolt läbitud koolitustest, kus on käsitletud õpetaja arengu toetamist.<ul style="list-style-type: none">• Mis koolitused need olid?
Õppeasutuses läbiviidavad tegevused õpetaja professionaalse arengu toetamisel.	<ol style="list-style-type: none">8. Palun rääkige teie koolis tehtavatest tegevustest, et toetada õpetaja professionaalset arengut.9. Kuidas saaks lisaks eelnevale toetada õpetaja arengut?10. Kes teie koolis osalevad õpetajate arengu toetamise protsessis?<ul style="list-style-type: none">• Palun kirjeldage õpetajate koostööd.• Tooge palun mõni näide koostööst.11. Palun kirjeldage kuidas teil teostatakse õpetaja arengu hindamist? (Kuidas toimub teie koolis õpetaja arenguvajaduse väljaselgitamine?)12. Kas ja kuidas teie koolis koostatakse õpetajatele arengu plaane/kavasi/programme? (Üldine koolituskava.)

	<p>13. Mille põhjal teil otsustatakse, millised koolitused on õpetajale vajalikud?</p> <p>14. Rääkige koolis läbiviidavatest tegevustest pärast seda, kui õpetaja on mõne koolituse või kursuse lõpetanud?</p>
--	--

Lõpetuseks

Mida soovite käsitletud teema kohta lisada?

Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

Intervjuu Liisiga

Esimene intervjuu on salvestatud, hea on see, et saime kohtumiseks vaikse raamatukoguboksi, mitte ei läinud kohvikusse või koolijuhi kabinetti. Olin varem proovinud oma juttu vaikes kohvikus lindistada ja seda oleks väga raske transkribeerida, kuna kõik kõrvalised helid olid kuulda. Intervjuu lõpus selgus, et samal ajal juhtus koolijuhi töökohal intsident ning see oleks seganud intervjuu tegemist.

Muret valmistab see, et intervjuu kestis üksnes 36 minutit ja kas saan seda oma töös kasutada. Sissejuhatus läks hästi, tänasin ning selgitasin intervjuueeritavale, mida ja kuidas teen.

Rääkisin uuesti üle konfidentsiaalsuse ning küsisin, kas ta soovib tutvuda hiljem transkriptsiooniga, mida ta ei soovinud. Hetkeks jäi mul tunne, nagu intervjuueeritav soovib kiiresti sellest võetud kohustusest lahti saada. Küsisin veel luba intervjuu ajal märkmete tegemiseks. Tundsin tohutut segadust ja pinget, et kas need küsimused on ikka minu töö jaoks õiged, kas saan transkribeerimiseks tekstist aru. Tegin intervjuu ajal küsimustesse muudatused, kuna koolijuht ei saanud aru, mida soovisin teada saada. Ühe küsimuse jätsin kohe vahele, kuna sisuliselt kordas eelnevat.

Intervjuu ajal tundsin ebamugavust, siis kui tekkis vaikus. Selle peale hakkasin koolijuhi öeldut peegeldama ning „kas?“ küsimusi esitama. Saan aru, et pean järgmistel intervjuueeritavatel laskma rahulikult mõelda ja ei peaks kohe sekkuma, kui paus tekib.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina **Lilian Voog** (11. juuni 1979)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose

Koolijuhtide arusaamad õpetaja professionaalsest arengust ning selle toetamise võimalustest õppeasutuses

mille juhendaja on **Marvi Remmik**,

- 1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;
- 1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.
2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 18. mail 2017 aastal